



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TAIANE BEATRIZ DE ARAÚJO VIEIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
INCLUSIVO

JOÃO PESSOA
2017

TAIANE BEATRIZ DE ARAÚJO VIEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO INCLUSIVO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Sandra Alves da Silva Santiago

JOÃO PESSOA
2017

V658c Vieira, Taiane Beatriz de Araújo.

As contribuições da área de aprofundamento em educação especial para a formação do pedagogo inclusivo / Taiane Beatriz de Araújo Vieira. – João Pessoa: UFPB, 2017.
37f.

Orientadora: Sandra Alves da Silva Santiago
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Formação docente. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051(043.2)

TAIANE BEATRIZ DE ARAÚJO VIEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO INCLUSIVO**

**Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.**

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
(orientadora)**

**Prof. Ms. Ana Maria Nóbrega de Sousa
(examinadora)**

**Prof. Ms. Maria Tereza Lira de Oliveira Chaves
(examinadora)**

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu a graça de concluir esse trabalho, dando-me força, sabedoria e discernimento para que tudo ocorresse de acordo com a vontade d'Ele.

A minha orientadora Sandra Santiago, por ter acreditado em minha capacidade, por todo apoio, compreensão e por ser essa profissional que contagia a todos com sua humildade e amor pela educação.

A minha família e namorado, em especial, minha mãe Francisca, por toda força e amor incondicional.

Aos meus amigos e companheiros de sala, por todo apoio e incentivo.

E a todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigada.

Dedico todo esse trabalho ao meu pai João Cesário Vieira, que foi o primeiro a torcer pela minha formação acadêmica e acreditar que eu conseguiria chegar até aqui. Tudo o que sou devo a ele, meu maior exemplo, minha maior saudade.

Resumo

A Educação Especial é uma área que precisa de um olhar atento as suas mudanças, necessidades e cooperações e um dos seus objetivos centrais é a *inclusão*. Com isso, o objetivo desse trabalho é mostrar a importância e as contribuições da área de aprofundamento em Educação Especial ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (campus I - CE) para a formação de pedagogos/as inclusivos/as. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, além de uma pesquisa de campo com uma amostra de 40 estudantes da área de aprofundamento em Educação Especial, a fim de investigar o olhar desses estudantes sobre os conhecimentos adquiridos, ao final do período. Nessa etapa da pesquisa, fez-se uso de questionário estruturado contendo três (3) questões abertas. Os resultados demonstraram que essa área tem um papel fundamental na construção de um profissional que busca uma educação que seja voltada, de fato, para uma inclusão acessível a todos, independente de suas características e singularidades.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Formação; Aprofundamento.

Abstract

The Special Education is an area that needs a close look at your changes, necessities and cooperations and one of your core goals is the inclusion. The aim of this work is to show the importance and the contributions of the area of deepening in Special Education offered by the Pedagogy course of the Universidade Federal da Paraíba (Campus I - CE) for the formation of inclusive pedagogues. In order to do so, a bibliographical research on the subject was carried out, as well as a field research with a sample of 40 students from the area of deepening in Special Education, in order to investigate the look of these students on the acquired knowledge, at the end of the period. At this stage of the research, a structured questionnaire containing three (3) open questions was used. The results showed that this area plays a fundamental role in the construction of a professional who seeks an education that is, in fact, aimed at an inclusion accessible to all, regardless of its characteristics and singularities.

Key words: Special Education; Inclusion; Formation; Deepening.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	10
2.1. A deficiência na Antiguidade e Idade Média	10
2.2. A Deficiência na Idade Moderna e Idade Contemporânea	12
2.3. Deficiência e Inclusão no Brasil	14
2.4. A formação do Pedagogo Inclusivo	20
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3.1. Tipo de Pesquisa	23
3.2. Campo de Pesquisa	23
3.3. Sujeitos da Pesquisa.....	27
3.4. Instrumentos da Pesquisa.....	27
3.5. Apresentação e Análise dos Dados.....	28
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5. REFERÊNCIAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

A história das pessoas com deficiência pelo mundo passou por um caminho cheio de conturbações, onde a crueldade fria da sociedade preencheu esse caminhar. É importante de pronto ressaltar que ontem ou hoje a capacidade destas pessoas sempre esteve ligada a classe que pertencem, isso porque, seja na Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna ou Contemporânea, a exclusão social de pessoas com deficiência é dada pelo seu pertencimento de classe, e não pela sua deficiência em si. Assim, pode-se admitir que a capacidade desses sujeitos é medida em função do quanto ela dispõe para manter-se, sem deixar prejuízos aos demais.

No Brasil, essa realidade não foi diferente. Vários casos de exclusões e maus tratos acompanharam as vidas de pessoas com deficiência. Mas, com o passar dos anos, muitas ações políticas foram sendo criadas a fim de introduzir meios de inclusão para que a acessibilidade aos direitos dessas pessoas fosse adquirida. Com isso, a educação foi um dos grandes avanços dessas conquistas, onde pessoas com deficiência passaram a ser vistas, nesse contexto, com um olhar mais atento pela sociedade. Nesse contexto, entra a Educação Especial com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando, assim, uma educação que seja inclusiva e acessível.

A educação numa perspectiva inclusiva é uma forma de garantir que todos os/as estudantes, com deficiência ou não, tenham o direito de participar de uma aprendizagem que seja de fato significativa e em conjunto, sem nenhum tipo de discriminação/exclusão, sempre havendo respeito às diferenças e às necessidades de todos. Para isso, é necessário ter profissionais aptos a contribuir com esse processo educativo, especialmente, pedagogos/as que se interessam em aprofundar seus conhecimentos numa área que possibilite uma formação que tenha como base a inclusão: a Educação Especial.

Nesta perspectiva, este presente trabalho tem como objetivo geral mostrar a importância e as contribuições da área de aprofundamento em Educação Especial, ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (campus I - CE) como um espaço de formação de pedagogos/as inclusivos, capazes de construir uma educação com qualidade, valorizando todos os/as educandos/as,

independente de suas características e especificidades. E como objetivos específicos temos: compreender os marcos históricos da Educação Especial; conceituar e caracterizar a inclusão no arcabouço da educação inclusiva; compreender a consistência teórico/prático da formação do/a pedagogo/a voltado para a inclusão.

Para obter os resultados dessa pesquisa, foi preciso aplicar questionários com estudantes que já estivessem no final do curso e que optaram pela área de aprofundamento em Educação Especial, com perguntas específicas referentes à importância dessa área e suas contribuições na formação desses estudantes.

Com isso, na primeira parte do trabalho, foi feito um estudo bibliográfico sobre a história das pessoas com deficiência passando pela Idade Antiga até a Contemporaneidade, destacando os fatos principais que levaram esses indivíduos a exclusão e ao abandono social. Também destacamos, nesse capítulo, a história da deficiência e os processos de inclusão e educação dessas pessoas pelo Brasil, onde a Educação Especial entra nesse contexto como forma de contribuir nesse processo inclusivo. Outra abordagem importante para o capítulo foi o estudo sobre a formação do/a pedagogo/a que tem a inclusão como fonte principal no seu processo de formação.

No capítulo seguinte, destacamos os procedimentos metodológicos que apresentam os instrumentos, os sujeitos, o campo e o tipo de pesquisa, junto com a apresentação e análise de dados.

Desse modo, busca-se contribuir, assim, com importantes informações sobre a formação de futuros/as pedagogos/as que escolheram a área da Educação Especial como forma de garantir uma formação voltada para a inclusão e espera-se abrir novas perspectivas de análise sobre o tema.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A exclusão das pessoas com deficiência existe desde as primeiras Civilizações Antigas e permaneceu durante o tempo medieval e pela Idade Moderna, sofrendo algumas alterações na forma. Quanto a isso é importante destacar, segundo Santiago (2011) que a exclusão emerge da divisão social em classes, portanto, é a distribuição das classes sociais, baseada na propriedade privada e na figura essencial do Estado que inaugura a situação de exclusão destas pessoas.

Santiago (2011) assegura, a partir de pesquisa, que a pessoa com deficiência (ou doentes, como eram identificadas) teria vivido de maneira semelhante as demais, exceto pelo fato de que suas condições de saúde, locomoção, sobrevivência possam ter abreviado sua presença junto ao grupo, desde o momento que isso representou sobrecarga econômica para manutenção do grupo.

2.1. A deficiência na Antiguidade e Idade Média

Na Antiguidade, a deficiência era vinculada à doença; a uma enfermidade sem cura, podendo apenas ser curada pelos deuses ou por Deus, a depender da crença religiosa. Assim, os mais pobres e escravizados precisavam de força, saúde física e mental para sobreviverem, e na falta disso, ou seja, quando havia presença de alguma deficiência, a melhor alternativa era a morte.

As práticas do sacrifício ou da proteção para com pessoas com deficiência aparecem na história antiga, mas, o que de fato determina a opção pela morte ou cuidado destes indivíduos é a questão de classe social onde eles se encontram (SANTIAGO, 2011, p.98).

Diferentes autores afirmam que, pessoas com deficiência de toda ordem podiam ser sumariamente sacrificadas (SOUZA, 2006; PESSOTTI, 1984). No entanto, Santiago (2011) destaca que os mesmos também podiam ser protegidos, e que essa proteção dependia da classe social a que pertenciam. Há registros de que surdos eram adorados, como se fossem semideuses, eram utilizados para mediar a comunicação entre os deuses e os soberanos, se fossem de origem nobre (SOUZA, 1982).

Por outro lado, a pessoa que possuía alguma deficiência, principalmente das classes mais pobres, o abandono era estimulado, defendido, praticado e aceitável.

E, aos que conseguiam fugir ao controle do Estado, o melhor lugar era a rua, sobrevivendo, assim, de esmolas (SANTIAGO, 2011).

Na Idade Média, a ideia sobre a pessoa com deficiência ainda era dominada pelo misticismo, mas, a distinção de classes também era expressada nessa época.

De acordo com Santiago:

O fato é, durante a Idade Média, o nascimento de um indivíduo com deficiência entre os ricos, embora não recebido com naturalidade, trazia consigo oportunidades de minimização de suas culpas e limitações. Entretanto, o nascimento de uma criança com deficiência entre os servos era realmente um *castigo*, pois o deficiente pobre não tinha recursos para realizar o mesmo resgate, nem seriam úteis nas cruzadas, e ainda representavam para os senhores feudais mais um investimento, pois eram estes que ficavam os abrigos. (SANTIAGO, 2011, p. 148)

Durante o período Medieval, o nascimento de indivíduos com deficiência ainda era encarado como castigo de Deus. Para a sociedade, eles eram vistos como seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar, por isso, a igreja católica emerge como um grande aliado das pessoas com deficiência, pois os acolhiam (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Desse modo, a Igreja Católica se torna a principal forma de sobrevivência desse grupo, ou seja, como cristãos, escapam do abandono e da exposição, mas, pela cristandade precisam ser verdadeiramente merecedores do amor divino, tornando-se os filhos de Deus, e para isto há um preço a ser pago.

De acordo com Santiago:

(...) ao mesmo tempo em que, eles ganham chance de sobreviver, inclusive com direito à alimentação, abrigo e cuidados; ganham também as exigências éticas e religiosas formuladas pela Igreja e os castigos pelo não cumprimento. Contraditoriamente, a mesma igreja que protege pode matá-los. Mas, isto pode ser amenizado caso sua família possa pagar pelos seus pecados, comprando assim, o perdão eterno (SANTIAGO, 2011, p. 144).

É evidente que, na Idade Média, a população acreditava que a pessoa com deficiência era possuída e marcada por um justo castigo dos céus e, com isso, a Igreja era a única instituição que podia oferecer proteção e socorro. Para Santiago (2011), a fim de afastar o “mal” (a deficiência) das pessoas, eram utilizados exorcismos ou flagelações, e os casos mais graves eram punidos com a morte. A credulidade sobre a deficiência como castigo divino, maus espíritos ou demônios, conduziam ao extremo de associarem-se comportamentos característicos de determinadas deficiências com bruxarias ou heresias.

A mesma autora explica que:

O castigo praticado pela Igreja é entendido como caridade, pois liberta o corpo possesso do mal que o domina, dando-lhes chances de salvação; isto resume toda sabedoria da Igreja em benefício dos desprovidos da razão. Assim, compreende-se que a Igreja Católica transformou-se na detentora de todo o saber do período medieval. Ela pensava pelos homens e mulheres da época; definia o certo e o errado; o bem e o mal. Mas, também conduziu de perto o destino de milhares de pessoas com deficiência e contou com alguns instrumentos extremamente úteis a este fim; destacando a *Inquisição* (SANTIAGO, 2011, p. 150).

De fato, as pessoas com deficiência em todas as épocas se debateram com grandes dificuldades para superar as barreiras impostas, através de preconceitos que a população construía, estabelecendo assim, um limite muito estreito para a sua participação na sociedade. O que acontece é que a deficiência acaba se enquadrando no grupo das marginalidades criadas pela ideologia da classe dominante.

2.2. A Deficiência na Idade Moderna e Idade Contemporânea

Na Idade Moderna, com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo, cria-se um modelo de normalidade nas pessoas, onde o anormal era o indivíduo que se afasta do modelo socialmente aceito, ou seja, que não se adapta as normas impostas pelo grupo, demonstra dificuldades de ajustamento pessoal, apresenta comportamento diferenciado do modelo socialmente considerado correto. Com isso, possuir uma determinada deficiência era tido como anormal. Nesse caso, as pessoas com deficiência tinham como principal recurso a ciência, com o objetivo de recuperação e normalização destes sujeitos.

De acordo com Silva:

A medicina é, portanto, a porta de acesso do indivíduo deficiente ao mundo da normalidade instituída. Por isso, a categorização de pessoas em grupos, tecnicamente identificadas e classificadas, a partir dos desvios apresentados, define e fixa quem é normal – e quem não é – nos meados da modernidade (SILVA apud SANTIAGO, 2011, p. 170).

Outra prática, segundo Santiago (2011) que acabou marcando o mundo moderno foram as instituições especializadas, onde as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social, sendo entregues a ciência moderna com o objetivo de

oferecer recursos necessários para que sejam consertados e logo depois, sem tempo determinado, voltassem à sociedade. Ou seja, possuir uma deficiência, nesse contexto histórico, foi muito complicado, pois eram considerados incapazes de participar da sociedade e de se igualar ao padrão social vigente.

Compreendendo melhor o contexto da situação das pessoas com deficiência na Idade Moderna, Santiago (2011) esclarece que:

Inicialmente, tendo por parte da Igreja (ou das Igrejas) a mesma intolerância a tudo que revela indícios de anormalidade; em seguida, vivendo sob as disputas entre travadas entre a igreja e as ciências, e mais tarde, assistindo os conhecimentos científicos sucumbirem aos interesses de classe e dependendo de iniciativas caritativas ou dos próprios sujeitos acometidos pelas deficiências que possuíssem condições e influência suficiente para contagiar outros (p.196).

Ou seja, as pessoas com deficiência eram marcadas pela incapacidade, por isso, não tinha nenhuma chance de explorar outros espaços, sonhar com outras possibilidades. Viviam entregues ao analfabetismo, ao pouco nível de instrução, acabando assim, se acostumando a receber auxílio e assistência de vários grupos sociais.

Na Contemporaneidade, com a chegada da Revolução Industrial, em meados do século XVIII, a sociedade começa a passar por diferentes mudanças, e segundo Santiago (2011), a Sociedade Industrial ou Sociedade Capitalista, se caracteriza pelas ideias de liberdade de mercado, pela mudança do foco da economia (do comércio para a indústria), pela propriedade burguesa dos meios de produção e, por fim, pelo trabalho assalariado, ou seja, o trabalho que antes era feito manualmente, passou a ser substituído por máquinas.

Em seu sentido mais pragmático, desde os primórdios, a Revolução Industrial significou a substituição da ferramenta pela máquina, e contribuiu para consolidar o capitalismo como modo de produção dominante. Esse momento revolucionário, de passagem da energia humana para motriz, é o ponto culminante de uma evolução tecnológica, social e econômica, que vinha se processando na Europa desde a Baixa Idade Média (SANTIAGO, 2011, p. 204).

Dessa forma, a mão de obra era ligada a padronização da rapidez e eficiência dos trabalhadores, e assim, possibilitou, a exclusão de milhares de sujeitos deste ambiente profissional, ou seja, destacando-se, evidentemente, as pessoas com deficiência, cuja produtividade, eficiência e rapidez permaneceram desacreditadas.

Sobre as deficiências, no século XIX, a sociedade esteve mais atenta às produções de médicos, fisiologistas, filósofos e mais tarde, de psicólogos.

Felizmente, além da presença da medicina, da psicologia e psiquiatria, a sociedade contemporânea pôde contemplar a ascensão da pedagogia enquanto ciência, e com isso, os pedagogos foram assumindo um papel cada vez mais central nos processos educativos de pessoas com deficiência. Assim, filósofos como Dewey, Comte, Marx, Gramsci contribuíram para o ponto de vista teórico do caráter político ideológico, dando centralidade aos sujeitos da educação (SANTIAGO, 2011).

Nos séculos XIX e XX, alguns nomes do mundo científico irão influenciar a vida das pessoas com deficiência, entre os quais destacamos: Itard, Pinel, Esquirol, Seguin, Pestalozzi, Maria Montessori, Bethier, Desloges, Louis Braille, Helen Keller, Binet, Simon, dentre outros, e é importante destacar que alguns destes foram pessoas com deficiência que marcaram a história contemporânea com suas vidas e seus exemplos.

2.3. Deficiência e Inclusão no Brasil

No Brasil, segundo Santiago (2011), a pessoa com deficiência, oriunda da classe dos trabalhadores ou escravos, não tinha nenhuma chance de receber educação e sobrevivia com grandes comprometimentos, pois, nesse contexto, ser escravo e ter deficiência era condição para a morte, pois não interessava aos “senhores” ter escravos que não pudessem suportar o árduo trabalho que lhes era reservado.

A mesma autora, destaca que a escravidão no Brasil teve início no século XVI e fim no século XIX, então, fica nítido que nenhuma ação política foi feita para este grupo, neste tempo. É somente, no final do século XIX e, mais precisamente no século XX, que aparecem alguns registros das ações políticas brasileiras com respeito à educação. E, para ela, é importante ressaltar que os interesses de classe sempre guiaram os caminhos educativos do Brasil e, no caso da pessoa com deficiência não foi diferente (SANTIAGO, 2011).

O atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2015).

As poucas instituições criadas nesse período se fundavam “na perspectiva do tratamento moral ou medicina moral, na linha do treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e frequentes, como oposição à anomalia fisiológica (FERREIRA, 1995, p. 25)

Com isso, no Brasil, a institucionalização da deficiência baseou-se numa perspectiva de descrédito sobre a condição destes sujeitos aprenderem e incluírem-se socialmente, sendo dificultado para os mais pobres, pois os mais ricos tinham condições de pagar especialistas para a educação de seus filhos.

No século XX, somente nos finais da década de 50 que começaram a surgir as primeiras ações mais organizadas por intermédio do governo federal, conhecidas por campanhas de reabilitação e educação para surdos, cegos e deficientes mentais.

Em relação às pessoas com deficiência, os momentos que denunciam as ações diretas do Estado, se iniciam com a promoção de várias Campanhas de Educação e Reabilitação, em nível nacional. Ressaltamos aqui, a Campanha para a Educação do surdo brasileiro (1957); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da visão (1958); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais – a CADEME (1960). (SANTIAGO, 2011, p. 250).

Só com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, em 1961, determinando que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade”, impulsionou algumas ações em favor desse grupo, mas, os princípios da integração permanecessem praticamente inalterados e o pouco envolvimento do Estado em relação as pessoas com deficiência também (BRASIL, 2015).

O Estado brasileiro expressa nos seus Planos de Desenvolvimento de 1964 a 1975, o crescimento econômico em detrimento das condições sociais da população. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692 (1971) afirma que o atendimento aos indivíduos com deficiência remete a integração e a racionalização dos serviços, ou seja, o máximo de economia (BRASIL, 2015).

Nesta fase, crescem as classes especiais dentro das escolas regulares como forma de atendimento público, revelando que a ampliação deste tipo de atendimento teve muito mais de motivação econômica que pedagógica. Por outro lado, no âmbito particular, prevalecem as instituições especializadas para o atendimento desta clientela (SANTIAGO, 2011, p.251).

Outro marco ocorrido na década de 70 foi a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) com o objetivo de “promover, em todo o território

nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA apud SANTIAGO, 2011). E em seguida, em 1977, o CENESP elaborou o Plano Nacional de Educação Especial, com a finalidade de “assegurar aos excepcionais o direito a um atendimento educacional que responda às suas necessidades especiais, condição básica e indispensável para sua realização pessoal e integração social” (SANTIAGO, 2011, p. 252), ou seja, nesse contexto, a ideia de integração continuava presente nas ações públicas brasileiras.

No Brasil, o final da década de 80 teve como marco importante para os direitos das pessoas com deficiência a Lei 7.853/89, que em seu art. 2º afirma que é dever do Poder Público assegurar a inclusão da Educação Especial no sistema regular de ensino como modalidade educativa que abrange desde a pré-escola até o nível superior.

Esta lei, portanto, contribui de forma significativa para a redefinição da Educação Especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, a qual se consolida legalmente com a LDB de 1996: a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (DANTAS, 2010, p.6).

A Educação Especial que emerge como modalidade de ensino com a LDB 9.394 (1996), é considerada como um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Com isso:

A nova concepção da educação especial inserida no movimento pela inclusão da década de 90 se fortalece como modalidade de ensino que apresenta um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar ou em alguns casos, substituir a oferta educacional existente na rede de ensino comum, de modo a garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA apud DANTAS, 2010, p.6).

A década de 90 é conhecida como a época do início de movimentos que contribuíram para uma educação inclusiva no mundo e, conseqüentemente, da defesa dos direitos à educação de crianças, jovens e adultos que, historicamente, não tiveram oportunidades de exercerem o seu direito à educação. É importante destacar dois principais documentos internacionais da década: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que acabam por influenciar os documentos e ações brasileiras.

Em linhas gerais, podemos dizer que a Declaração Mundial de Educação para Todos é um documento que estabelece caminhos e metas para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Sobre a Declaração de Salamanca é conhecida como o marco mundial da propagação de políticas públicas de inclusão, ou seja, constituiu o documento mundial que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (DANTAS, 2010, p. 9) e ressalta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1996, p. 17 e 18).

A partir desses dois marcos legais, novos documentos passam a ser produzidos no Brasil, buscando consolidar os processos de mudança na Educação Especial brasileira. Nesse sentido temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, documento publicado em 2001. Nestas diretrizes, mais especificamente no artigo 2º, fica determinado que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, ART. 2º).

Ou seja, as Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2015), destacando seu compromisso com a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Outra medida legalizada que é adotada para a inclusão social e educacional é o Decreto nº 3.956 (2001), que define os direitos das pessoas com deficiência e promove a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização (SANTIAGO, 2011).

Em 2002, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores voltada para à diversidade,

contemplando, inclusive, conhecimentos específicos sobre as deficiências. No mesmo ano, também é aprovada a lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão nas escolas.

Mas, é somente em 2005, que a lei de Libras é regulamentada através do Decreto 5.626. Por meio deste decreto também se institui a disciplina de libras como componente curricular das escolas (SANTIAGO, 2011), a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2015).

Em 2004, o Decreto nº 5.296 vem estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015). Com isso, as escolas devem ser adaptadas sob o ponto de vista arquitetônico, com o objetivo de atender os estudantes que possuam problemas físicos, motores ou de visão (SANTIAGO, 2011).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2015, p. 31).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, buscando o fortalecimento do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2015).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, em 2009, publica a Resolução CNE/CEHB, com o objetivo de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, instituindo, assim, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2015).

Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2015, p.33).

Em 2014, a lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em 2015 foi publicada a Lei de Inclusão, Lei Nº 13.146 que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.¹

Fica evidente que muitas mudanças com relação às pessoas com deficiência e seus direitos ocorreram com o passar dos séculos. E, nos últimos anos, especialmente no Brasil, temos um movimento forte em prol da inclusão. Mas isso não quer dizer que a exclusão se fez ausente na vida desses indivíduos, principalmente aos que pertencem as classes sociais mais baixas.

Nessa direção, segundo Santiago (2011, p. 266):

(...) pessoas com deficiência das classes altas podem sonhar e conquistar seus sonhos, pois estes são compráveis, ou seja, consequentemente terão escola de qualidade, professores qualificados e recursos tecnológicos especiais.

Contudo, os que não têm condições, financeiramente falando, ainda estão longe de almejar igualdade de oportunidade, especialmente na educação.

É importante destacar que a educação inclusiva assume espaço central no papel da escola na superação da lógica da exclusão, ao reconhecer que as dificuldades presentes nos sistemas de ensino mostram a necessidade de lutar contra as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Com isso, não resta dúvida de que a área da Educação Especial é muito importante na formação de profissionais da educação, pois lidar com a diversidade em sala de aula é papel do educador inclusivo. A diversidade é formada pelo conjunto de singularidades de cada estudante em sala de aula, portanto, a formação

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

do pedagogo é essencial para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.

2.4. A formação do Pedagogo Inclusivo

Historicamente, a escola se caracterizou pela imagem de educação que delimita o acesso à escolarização como privilégio de um determinado grupo. Com o passar do tempo, mesmo com a democratização da escola, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, pressupondo a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2015).

A presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão.

De acordo com Figueiredo:

A ideia de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência. [...] É repensar uma educação que minimize os mecanismos de exclusão, assegurando a todas as crianças o direito de dela se beneficiar. É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como bem social e enfrente as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma nova perspectiva, valorizando a pessoa do professor e, sobretudo a educação, implicando, portanto todo o redimensionamento da escola (FIGUEIREDO, 2002, p.67).

Apontar a inclusão é se deparar com as novas escolas que atendem a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas e exigências da sociedade atual. Para praticar a inclusão é preciso modificar a escola, iniciando pela desconstrução de práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, deixando de lado modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer estudante (FIGUEIREDO, 2002). Ou seja,

[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano (FIGUEIREDO, 2002, p.68).

Um dos objetivos da educação inclusiva tem como princípio um espaço educacional que deve se preparar para lidar com a diversidade dos estudantes, possuidores de deficiência ou não, os recebendo com uma pedagogia centrada

neles, com suportes adequados para que eles se desenvolvam em seus processos de aprendizagem. E para que isso tenha efeito, é preciso profissionais que estejam instrumentalizados, capazes de desenvolver sua práxis de acordo com as exigências da sociedade, ou seja, esse profissional, especialmente o pedagogo, é um ponto fundamental no processo inclusivo no espaço educacional.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

É preciso ter um olhar atento à docência, um tratamento especial à formação desse profissional da educação, ou seja, esse processo de formação não pode se esgotar apenas na fase inicial, por melhor que tenha sido. Para garantir a qualidade e aprimoramento do ensino ministrado pelo docente, em geral, deve-se ter uma atenção à sua formação continuada, pois é aí que está o ponto principal do aperfeiçoamento constante das práticas que serão exercidas por esses profissionais.

Sobre isso, Oliveira destaca que:

Sabe-se que tão importante quanto a formação inicial é a continuidade desse processo, visando buscar novos conhecimentos, novas formas de atuar, atender às novas demandas educacionais que se apresentam e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação nas escolas regulares deve-se atribuir atenção especial também à sua formação continuada (MARTINS apud OLIVEIRA, 2015, p. 325).

O pedagogo, como profissional da educação, é um indivíduo que deve buscar se profissionalizar no que faz, ou seja, deve estar em constante pesquisa, preparando-se e formando-se continuamente. Entretanto, entende-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada (MIRANDA; FILHO, 2012).

A função do pedagogo inclusivo não se resume apenas a ensinar; é preciso estar preparado para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas. Porém, é importante destacar que o docente não tem obrigação nenhuma de se preparar para suprir as

necessidades clínicas e terapêuticas dos estudantes em sala de aula, mas para lidar pedagogicamente com eles.

Sobre este aspecto, Figueiredo destaca:

Assim, trabalhar com crianças *especiais* não requer uma especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola (FIGUEIREDO, 2002, p.76).

Nesse contexto e diante dessas circunstâncias, ser pedagogo inclusivo é e sempre foi um desafio, mas, sobretudo, um privilégio. Educar exige muitas habilidades do educador, como sensibilidade, flexibilidade, visão contemporânea, interação, além da capacidade e disponibilidade para o trabalho coletivo (ALVES, 2012) e, o mais importante, ter em mente que “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA apud ALVES, 2012), e que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional; de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O que exige do professor capacidade de dominar, interagir e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF apud ALVES, 2012).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de Pesquisa

O presente trabalho teve por objetivo identificar, junto aos estudantes do curso de Pedagogia da UFPB/CE, Campus I, suas percepções acerca das contribuições da área de aprofundamento em Educação Especial, para a formação de professores inclusivos. Como objetivos específicos temos os seguintes: compreender os marcos históricos da Educação Especial; conceituar e caracterizar a inclusão no arcabouço da educação inclusiva; compreender a consistência teórico/prático da formação do/a pedagogo/a voltado para a inclusão.

Nesta perspectiva, o estudo trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2008, p. 27) “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Já a pesquisa descritiva, segundo Marconi e Lakatos (2003) tem como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte.

Além disso, é uma pesquisa de cunho qualitativo, onde se defende o estudo do homem, considerando que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente. Segundo Guerra (2014, p.10), os estudiosos que se dedicam às pesquisas de tipo qualitativa afirmam que “o homem é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças”.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2008) afirma que a objetivação, nesse tipo de pesquisa, é importante porque durante a investigação científica é necessário reconhecer a complexidade do objeto de estudo, revendo criticamente as teorias sobre o tema, saber utilizar técnicas de coleta de dados adequadas, analisando todo o material de forma específica e contextualizada, sem se preocupar com representações numéricas, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

3.2. Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba,

(...) uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura multi-campi e atuação nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Souza, Patos, Cajazeiras, Areia, Rio Tinto e Mamanguape, e Bananeiras (UFPB, 2014).²

A UFPB foi criada em 02 de dezembro, pela Lei Estadual 1.366 e teve como primeiro nome Universidade da Paraíba, resultado da junção de algumas escolas superiores, e através da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, passou a ser denominada de Universidade Federal da Paraíba.

Em 1973, o Conselho Universitário aprova a reformulação da estrutura acadêmica da Instituição, através da Resolução nº 12/73, em consonância com o disposto nos Decretos-leis nº 53, de 18.11.66, e 252, de 28.02.67, e a Lei nº 5.540, de 28.11.68, em que são lançadas as bases para a formação de Centros como órgãos intermediários e de concentração dos Departamentos por áreas de conhecimentos básicos e profissionais (UFPB, 2014).

Com isso, até 2002, a UFPB ficou estruturada da seguinte forma: Campus I, na cidade de João Pessoa; Campus II, na cidade de Campina Grande; Campus III, na cidade de Areia; Campus IV, na cidade de Bananeiras; Campus V, na cidade de Cajazeiras; Campus VI, na cidade de Sousa e Campus VII, na cidade de Patos. Após a criação da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), que abrangeu os Campi II, V e VI, compõe-se de três campi: João Pessoa, Areia e Bananeiras e atualmente conta com mais um campus o de Rio Tinto e o de Mamanguape.

Em João Pessoa, campus I, existem os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA; Centro de Comunicação, Turismo e Artes - CCTA, Centro de Ciências da Saúde - CCS; Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA; Centro de Educação - CE; Centro de Tecnologia - CT e Centro de Ciências Jurídicas - CCJ; Centro de Biotecnologia - CBiotec; Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional - CTDR; Centro de Ciências Médicas - CCM; Centro de Informática - CI; Centro de Informática - CI e Centro de Energias Alternativas Renováveis – CEAR.

Sobre o Centro de Educação (CE), onde se encontram os estudantes da pesquisa realizada, “é um órgão setorial com funções deliberativas e executivas em nível intermediário de administração” (UFPB, 2014).

² Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/ufpb>

De acordo com dados verificados no site do próprio Centro de Educação:

O Centro por sua vez, foi aprovado pelo Parecer nº 6.710/78 do CFE, sendo homologado por despacho do Exmº Sr. Ministro da Educação e Cultura (Processo nº 241.921/78) e publicado no Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1978. Aprovado seu Regimento pelo Conselho universitário – conforme Resolução nº 72/79, de 23.02.79 – e, tendo em vista o pronunciamento favorável do CONSEPE em sua reunião de 14.02.79, o conselho de Centro reuniu-se, pela primeira vez em 16.03.79.³

E, nesse Centro encontram-se os cursos de Pedagogia (presencial, a distância e Educação do Campo), Psicopedagogia, Ciências das Religiões e Ciências Naturais (modalidade a distância). A pesquisa se voltou para os estudantes do curso de Pedagogia presencial, por isso nos importa falar um pouco sobre ele.

Segundo seu Projeto Político Curricular (PPC), o objetivo do curso de Pedagogia é:

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2006, p.15)

O referido curso tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394 (1996), o Parecer CNE\CP 05 (2005) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Resolução 34 da CONSEPE (UFPB) de 2004, que aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, a Resolução CNE\CP nº1 (2006) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, além da Resolução nº 4/2004 que define a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura (In: PPC, 2006).

É importante destacar que, segundo o PPC, o graduado em Pedagogia deve contemplar um perfil profissional comprometido com a formação teórica, a diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Um dos processos que desenvolve o perfil do graduado é compreender que o ensinar e o aprender se dão em duplo sentido, ou seja, tanto professores ou professoras como os estudantes ensinam e aprendem uns com os outros.

³ Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ce/contents/paginas/sobre-o-ce>

Algumas competências, atitudes e habilidades que o PPC traz em relação ao egresso do curso de Pedagogia são:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; reconhecer e respeitar as manifestações físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superações de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPC, 2006, p.16).

O curso tem como eixos básicos à relação teoria e prática na integração do saber e fazer e, diante disto, podemos perceber que o curso de Pedagogia se estrutura numa formação ética e inclusiva, buscando o respeito às diferenças. Nesse sentido, no último período do curso, são ofertadas duas áreas de aprofundamento que contribuem para essa estruturação: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, onde o estudante poderá optar por uma dessas áreas.

Sobre a área de aprofundamento em Educação Especial, foco do estudo realizado, podemos ratificar que é uma área que busca se comprometer com a formação docente para a inclusão educacional, ou seja, de acordo com o PPC de Pedagogia,

A criação da área de Magistério em Educação Especial foi considerada fundamental pelos docentes considerando que, no Estado da Paraíba onde as escolas públicas registraram um percentual significativo de “alunos especiais”, era necessário que os professores da rede pública encontrassem um espaço formativo que os preparassem para identificar e lidar com estes alunos (PPC, 2006, p.8).

Nessa área de aprofundamento, são ofertadas quatro disciplinas:

1. Teoria do desenvolvimento I, que trata de aspectos psicopedagógicos e sociais do desenvolvimento e fundamentos teórico metodológicos do desenvolvimento humano e da etiologia e prevenção das deficiências;
2. Teoria do desenvolvimento II, que discute as patologias do desenvolvimento humano, os desvios do desenvolvimento e os estigmas decorrentes desses desvios, além dos distúrbios de aprendizagem;

3. Avaliação e Procedimentos de Intervenção, cujo enfoque é multi e interdisciplinar dos processos de avaliação, e ainda faz abordagens educacionais no atendimento a pessoa com deficiência;
4. Estágio supervisionado V – área de aprofundamento em Educação Especial, que tem por objetivo a produção científica na área de Educação Especial. Nessa disciplina, o estágio enfoca o papel do pedagogo na educação inclusiva.

3.3. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa teve como público alvo uma amostra de 40 estudantes do oitavo período do curso de Pedagogia, matriculados nos turnos da manhã e da tarde, que optaram pela área de aprofundamento em Educação Especial nos seguintes semestres letivos: 2015.1 (tarde), 2015.2 (manhã e tarde) e 2016.1 (manhã e tarde). Todos os estudantes matriculados nas respectivas turmas foram convidados a participar e tiveram total autonomia de recusar responder o questionário de pesquisa, caso quisessem. Foram previamente esclarecidos sobre o teor e objetivo da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando em participar da mesma.

Para melhor análise, os participantes são identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39 e P40.

3.4. Instrumentos da Pesquisa

Nessa pesquisa, utilizamos a revisão bibliográfica, por meio da qual organizamos o segundo capítulo desse estudo. Também fez uso da pesquisa de campo com estudantes da área de aprofundamento em Educação Especial, do Curso de Pedagogia (UFPB, CE, campus I). Junto aos estudantes utilizamos o questionário com o interesse de traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, pois segundo Gil (2008) temos o questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p.121)

Com isso, foram feitas três perguntas abertas, referentes à importância da área de aprofundamento em Educação Especial, deixando que os participantes da pesquisa expressassem, de forma mais livre, seus pensamentos sobre o tema abordado nos questionários.

As perguntas foram:

1. As disciplinas da área de aprofundamento em Educação Especial contribuíram para sua formação como pedagogo? De que modo?
2. Valeu a pena ter cursado esta área? Você se sente melhor preparado para a inclusão e para a Educação Especial?
3. Que sugestões você deixaria para melhorar a formação dos próximos estudantes desta área de aprofundamento?

3.5. Apresentação e Análise dos Dados

Com relação à primeira questão: se “as disciplinas da área de aprofundamento em Educação Especial contribuíram para a formação como pedagogo e de que modo”, os resultados revelam que 92% dos participantes responderam que sim e 8% responderam que não. As explicações dadas pelos entrevistados foram categorizadas a partir dos conteúdos expressos e são expostas de forma objetiva no quadro a seguir:

Tabela 1: Questão 1

RESPOSTAS	%
APOIO/CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE UM PEDAGOGO INCLUSIVO	35%
CONHECIMENTO SOBRE A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	22,5%
CONHECIMENTO SOBRE AS DEFICIÊNCIAS	17,5%

NÃO É TOTALMENTE SUFICIENTE	15%
CONHECIMENTO/LIGAÇÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA	7,5%
OLHAR/PENSAMENTO CRÍTICO	5%

Fonte: produzido pela autora, a partir dos questionários aplicados.

Como podemos perceber na tabela 1, a maioria dos participantes deram respostas que indicam que a área de aprofundamento em Educação Especial apoia ou contribui na “formação de um pedagogo inclusivo”. Nesta questão, apresentamos a resposta de P19 que destaca que a área de aprofundamento em Educação Especial “[...] nos ajuda a compreender e a enxergar uma melhor maneira de atuar de forma inclusiva, respeitando o indivíduo como ele é e atendendo suas necessidades”. Na mesma perspectiva, P30 afirma que “[...] foi nessas disciplinas que pude sentir o que de fato é ser pedagoga”. Portanto, para essas estudantes, as disciplinas da área de aprofundamento em Educação Especial contribuem de forma significativa para o pedagogo em construção, pois os assuntos, discussões e práticas desenvolvidas nas disciplinas se voltam para uma inclusão que seja de fato praticada.

Neste aspecto, observamos que as respostas dos estudantes reforçam os objetivos do curso de Pedagogia com esta área de aprofundamento, pois o PPC do curso destaca a necessidade de que os professores “encontrassem um espaço formativo que os preparassem para identificar e lidar com estes alunos” (PPC, 2006, p.8).

No entanto, para outros participantes, apenas 8%, portanto, um percentual baixo, os estudos na área não foram totalmente suficientes pelo fato de que “[...] apenas algumas disciplinas desenvolvem uma didática que contribui para a aprendizagem significativa” (P26). Na mesma direção, P33 afirma que “[...] ficaram lacunas em nossa formação devido a algumas disciplinas que ficaram muito a desejar”. Fica evidente que, esses participantes deixam claro que nem todas as disciplinas dessa área atenderam suas expectativas, indicando a questão didática, portanto, de responsabilidade do professor (e não o conteúdo em si), como o elemento que gerou frustração.

Sobre a segunda questão: se “valeu a pena ter cursado esta área e se os estudantes se sentem melhor preparados para a inclusão e para a Educação

Especial”, 100% dos participantes responderam que valeu a pena ter cursado esta área, porém, nem todos se sentem preparados para a atuação, como podemos observar as respostas apresentadas resumidamente no quadro abaixo:

Tabela 2: Questão 2

RESPOSTAS	%
PREPARADO	62,5%
NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	22,5%
NÃO FOI SUFICIENTE	15%

Fonte: produzido pela autora, a partir dos questionários aplicados.

Como podemos ver na tabela 2, dos 100% que dizem valer a pena, 62,5% afirmaram se sentir preparados, o que significa um bom percentual afirmativo para a área. Sobre os que se sentem preparados, que é a maioria dos sujeitos, estes afirmam que “[...] me sinto preparada para atuar nesta área e poder fazer a diferença, levando novas metodologias” (P14). Outra participante relatou que “[...] aprendi definições, metodologias de ensino, sugestões de atividades. Sinto-me mais preparada para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva” (P5).

No entanto, quantitativo de 22,5% apontaram haver necessidade de formação continuada, o que demonstra a consciência dos mesmos sobre a necessidade de continuar estudando. E, apenas 15% dos participantes afirmaram que não foi o bastante para se sentirem preparados para atuarem nessa área. Para ilustrar este tipo de resposta, destacamos a fala do P33 que diz “valeu a pena, porém não me sinto tão preparada para atuar, pois acredito que no dia a dia é que vai se adquirindo a experiência”.

Nesta questão, podemos evidenciar que a maioria dos que responderam que “não foi o suficiente” acreditam que o fazer inclusivo é uma construção diária, o que é verdade. Tal constatação coaduna com o que dizem os pesquisadores, quando asseguram que o mais importante, ter em mente que “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA apud ALVES, 2012).

Quanto aos que afirmam que “necessitam de formação continuada” há um destaque para o seguinte: “[...] Não me sinto preparada ainda, mas compreendo a necessidade de buscar mais conhecimentos” (P6). Noutra fala, o sujeito entrevistado destaca “[...] não me sinto totalmente preparada, porém o conhecimento é uma

construção e pretendo continuar na área, em especializações, para um melhor atendimento aos alunos” (P34). Como se percebe, esses participantes acreditam que a área de aprofundamento em Educação Especial é um dos primeiros passos para a formação de um pedagogo/a inclusivo/a e que sua continuação é primordial.

Na terceira pergunta sobre “que sugestões você deixaria para melhorar a formação dos próximos estudantes desta área de aprofundamento”, os participantes responderam, conforme se observa no quadro abaixo:

Tabela 3: Resposta 3

RESPOSTA	%
ATIVIDADES QUE LEVEM À PRÁTICA	30%
MAIS TEMPO DE ESTÁGIO	30%
COMPROMETIMENTO DOS PROFESSORES	25%
NENHUMA SUGESTÃO	15%

Fonte: produzido pela autora, a partir dos questionários aplicados.

Como podemos perceber 30% dos participantes acreditam que atividades que levem à prática nessa área são de suma importância para sua formação acadêmica, pois as experiências enriquecem seus conhecimentos sobre a realidade da Educação Especial.

O mesmo percentual (30%) indica “mais tempo de estágio” como sugestão válida. Assim, de modo geral, a questão de prática (seja por meio de atividades ou através do estágio) somam 60% das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, o que deve ser tomado como especialmente relevante para a formação de professores na perspectiva inclusiva.

Sobre isso, P8 diz que “oferecer mais aulas práticas e/ou oficinas ajuda a ter contato com essa realidade”. Esta percepção dos entrevistados concorda com o que é colocado como principal objetivo dos estágios, segundo o PPC do Curso, ou seja, o de “proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática [...]” (p.19).

Sobre o comprometimento dos professores, resposta que foi citada por 25% dos sujeitos das pesquisas, destacamos a fala de P40, que sugere

[...] uma melhor relação entre os docentes desta área, ou seja, ao cursar algumas disciplinas que seriam de extrema relevância para minha atuação, pude perceber o descomprometimento de alguns

docentes com esta área. Portanto, acredito que discutir educação especial numa perspectiva inclusiva é vivenciar este processo. Para tanto, acredito que deveríamos ter um quadro de docentes mais éticos e comprometidos com a causa.

Com isso, podemos perceber que o comprometimento do professor nessa área da Educação Especial é indispensável, ou seja, 25% dos participantes ressaltaram que alguns professores não souberam conduzir disciplinas que, de fato, eram superimportantes para sua formação, e com isso, lacunas foram deixadas nesse processo de aprendizagem. Assim, fica evidente que as disciplinas e conhecimentos na área não são questionados pelos estudantes, sendo a questão didática ou de compromisso profissional apontada como comprometedora dos resultados.

De modo geral, podemos considerar que os/as estudantes que responderam os questionários aplicados acreditam que a área de aprofundamento em Educação Especial tem uma contribuição significativa na formação de cada pedagogo/a que optaram por esse caminho, isso porque a área de aprofundamento tem como objetivo discutir noções gerais sobre a educação inclusiva, ou seja, se torna uma grande oportunidade no campo de construção de novas práticas que levem a inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para identificar se a área de aprofundamento em Educação Especial contribui de forma significativa na formação do/a estudante de pedagogia, campus I – UFPB, foi preciso antes compreender a importância da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, onde se fez necessário desenvolver um breve estudo sobre a história das pessoas com deficiência desde a Antiguidade até os tempos de hoje e, em seguida, caminhamos para a história da deficiência e inclusão pelo Brasil, onde a formação do pedagogo inclusivo também se fez presente nesses estudos.

Logo após essa revisão bibliográfica sobre o tema, ficou evidente a necessidade de estabelecer um diálogo com a realidade, ou seja, de realizar uma pesquisa de campo com os estudantes da área de aprofundamento em Educação Especial, os pedagogos em formação na perspectiva da inclusão.

Nessa direção, a imersão no contexto real de formação dos pedagogos foi de grande importância para os estudos aqui pretendidos. E os resultados da pesquisa confirmam isso.

De acordo com as análises feitas através da pesquisa de campo, podemos destacar que a área de aprofundamento em Educação Especial contribui de forma significativa na formação de pedagogos/as que buscam, de fato, uma inclusão que não seja apenas dita, mas vista e praticada. Isso porque, com base nas respostas dos/as entrevistados/as e nos estudos feitos sobre o assunto abordado, essa área proporciona vivenciar momentos de estudos e práticas que levam os/as estudantes de pedagogia a conhecerem e se aproximarem desse universo inclusivo, que por muitas vezes não são discutidas em nossa sociedade.

Além disso, os dados mostram que essa área de aprofundamento os/as ajudam a desenvolverem um olhar mais atento e sensível às diferenças e singularidades dos/as estudantes com deficiência (ou não) que encontrarão (ou já encontram) em sala de aula.

Por outro lado, fica claro nas respostas dadas pelos entrevistados que cursar esta área faz com que os mesmos construam pensamentos críticos a respeito de sua prática pedagógica e preparo didático para adaptar-se às novas situações que ocorrerão em ambientes educacionais.

Em linhas gerais, pode se dizer que essa área acrescenta na construção de um profissional da educação que busca conhecer e interagir no processo de aprendizagem de pessoas que necessitam de um olhar e atenção específicos.

Sabemos que a inclusão acontece através da prática e ressaltamos aqui que muitos dos/as participantes do questionário destacaram que a prática no processo de formação é tão importante quanto à teorização dos assuntos abordados nas disciplinas de Educação Especial. Os mesmos demonstram que as experiências práticas os ajudam a compreender a realidade das pessoas com deficiência, a entenderem os caminhos que devem ser tomados, os recursos, os métodos adequados, para que a inclusão seja de fato feita e que os conhecimentos construídos não fiquem apenas no nível teórico.

Ainda é evidente nas respostas, o destaque dado à mediação do/a professor/a nesse processo acadêmico do/a estudante. Muitos destacam “a falta de compromisso” e outros a necessidade de que, em alguma medida, os formadores articulem teoria e prática.

Para os estudantes da área de aprofundamento em Educação Especial cursar as disciplinas propostas é essencial, isso porque os/as ajudam a desenvolverem uma relação e uma construção de competências, atitudes e habilidades que contribuem para a formação numa perspectiva inclusiva. Com isso, entendem que é preciso comprometimento dos dois lados (professores e alunos) para que o compromisso com a inclusão seja verdadeiramente alcançado.

É importante destacar que alguns participantes relataram que não se sentem preparados totalmente para atuação na Educação Especial, isso porque acreditam que necessitam de formação continuada e que o conhecimento é algo que está sempre em construção. Reconhecem que desenvolver um processo de educação inclusiva não é tão fácil assim, não é algo que acontece com simples rapidez. E estão certos.

De fato, a educação inclusiva não depende só do educador, é preciso de uma equipe que trabalhe em conjunto, ou seja, uma equipe que acredite na inclusão e que incluir é gesto que exige disposição de todos. Logo não se faz com decretos e leis, mas, com esforço, vontade, dedicação, compromisso e estudo.

Por fim, a educação inclusiva requer profissionais que sejam capazes de realizar reflexões e questionamentos sobre suas práticas, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição e exclusão. Para isso, a área de aprofundamento em

Educação Especial assume papel decisivo, pois visa construir pedagogos que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, reconhecendo suas potencialidades e valorizando suas diferenças.

Com isso, acreditamos que a área da Educação Especial tem esse potencial de formar pedagogos com a capacidade de assumir essa educação com foco na inclusão, tendo convicção de que a aprendizagem é possível para todos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Ivelise Kraide. A formação docente no contexto da educação inclusiva. 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf> Acesso em: 31/03/2017.

BRASIL. Lei 7853, de 24 de Outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/03/2017.

_____. Decreto n. 3956, de 8 de Outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Resolução CNE\CP nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Decreto 5296, de 2 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Decreto 6.094, de 24 de Abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12/03/2017.

_____. Resolução CNE, de 2 de Outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12/03/2017.

_____. Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12/03/2017.

_____. Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12/03/2017.

_____. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2.2001. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20/03/2017.

DANTAS, Taísa Caldas. Direito das Pessoas com Deficiência à educação: evolução das políticas públicas e do marco legal. Monografia apresentada a Universidade Federal da Paraíba, 2010.

FERNANDES, Lorena Barolo. SCHLESENER, Anita. MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. 2011. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf Acesso em: 15/03/2017

FERREIRA, Júlio R. A exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67- 78.

GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf Acesso em: 06/04/2017.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO , PRÁTICA E LUGARES. Salvador. EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Mendes de. A formação de professores e a educação inclusiva. Revista Alpha. Bahia, 2015.

PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da universidade de São Paulo, 1984.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. A história da exclusão das pessoas com deficiência: Aspectos Sócio-Econômicos, Religiosos e Educacionais. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.

SOUZA, Eloya Godinho. Surdez e significado social. São Paulo: Cortez, 1982.

SOUZA, Neusa M. de (org.). História da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/ufpb> Acesso em: 20/04/2017.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ce/contents/paginas/sobre-o-ce> Acesso em: 20/04/2017.

ONU. Declaração Mundial de Educação para todos, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 25/04/2017.

_____. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf Acesso em: 25/04/2017.

PPC. Projeto Político Curricular do Curso de pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2006.